

ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ – 2019**Частина 2. ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ**

спланована і організована його робота: чітко фіксована періодичність зібрання, його тривалість, тематика, яка планується з активною участю батьків і їхніх побажань.

Певну частину часу у роботі семінару можна відводити для традиційних форм навчання у вигляді лекцій психолога, який веде заняття в групі, або, за потреби, запрошених інших фахівців. Проте основне завдання семінару – активна робота самих батьків у процесі групової дискусії, виконання та обговоренні тематичних домашніх завдань, рольової гри тощо.

Актуальним питанням є підготовка психологів до психолого-педагогічної роботи з батьками. Таку роботу доцільно включити у план діяльності обласних ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та у план підготовки психологів до роботи в інклюзивно-ресурсних центрах. Спецкурси з такої роботи є необхідними у фаховій підготовці психологів у відповідних вищих навчальних закладах.

Каменшук Т.Д.,

*Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи,*

*Навчально-методичний центр
психологічної служби системи освіти*

Вінницької області, м. Вінниця

**РІВНЕВА МОДЕЛЬ ЗАСВОЄННЯ ПРОСТОРОВИХ ЗНАКІВ ТА
СИМВОЛІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ДЛЯ
РОБОТИ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Психолого-педагогічна технологія з використання 4-ьох рівневої моделі засвоєння просторових знаків та символів спрямована на формування соціальних компетентностей з урахуванням рівня складності засвоєння просторових знаків та символів покладена в основу корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Зважаючи на те, що умовами розвитку дитини є її біологічні фактори, вроджені властивості організму, то джерелом розвитку, його рушійною силою, подразником, є соціальні фактори: від середовища, в якому перебуває дитина, і до активної взаємодії дитини з цим середовищем. Значущим для розуміння сутності дитини є положення про те, що вищі психічні функції є соціальними за своїм походженням (. Шляхи та прийоми засвоєння соціального досвіду є історично напрацьованими, удосконалюючись, вони передаються від покоління до покоління. Розраховані вони на індивіда з повноцінною нервовою системою та аналізаторами, які забезпечують нормальне прийняття та опрацювання інформації Виготський Л.С., 1983).

Діти, які мають ті чи інші розлади у діяльності центральної нервової системи та аналізаторів, не можуть привласнити соціальний досвід тим самим шляхом, що й діти з нормальним психофізичним розвитком, оскільки

елементарні психічні процеси у них виявляються або порушеними, або недорозвиненими, що становить первинний дефект і перешкоджає формуванню вищих психічних функцій традиційним шляхом.

За сприятливих умов психічні процеси формуються у дітей спонтанно, завдяки наслідуванню дорослих й узагальненню досвіду. Через органічне ушкодження кори головного мозку або аналізаторів, інертність нервових процесів, порушення динаміки їх перебігу, у дітей з інтелектуальними порушеннями психічні функції формуються неправильно, поверхнево. Специфіка формування розумових дій в дітей з інтелектуальними порушеннями полягає також у сповільненості переходу з одного етапу на інший. Такі діти потребують значно більше уваги, зусиль та часу для удосконалення практичної дії до такої міри, щоб її можна було перевести на рівень оперування образами. Формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей має особливе значення, оскільки на всіх етапах розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями є джерелом, що детермінує становлення їхньої психіки та оптимізує взаємини з довкіллям, і це є можливим завдяки системній роботі з використання відповідної навчально-корекційної технології (Каменщук Т.Д., 2016).

Слід враховувати, що діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню потенційно мають кращі можливості для формування аналітико-синтетичної діяльності в онтогенезі, тому оптико-просторові образи виступають як допоміжні під час їхнього навчання. У дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню аналітико-синтетична діяльність формується недостатньо, тому для ефективного засвоєння навчальної інформації просторові знаки та символи стають провідними.

Встановлено, що дітьми з інтелектуальними порушеннями просторові знаки та символи засвоюються краще, в порівнянні з іншими різновидами інформації, зокрема вербальною. Тому їх необхідно включати в систему навчально-практичної діяльності, спрямованої на формування життєвої компетенції цих дітей, враховуючи сповільнений темп та специфіку їхнього засвоєння.

Формування просторової знаково-символічної системи знань у цієї категорії дітей здійснюється у відповідності із загальними закономірностями онтогенезу, однак відрізняється низкою особливостей, обумовлених розумовими та функціональними порушеннями в розвитку: пізнавальна активність у цих дітей знижена, спостерігається слабкість при втриманні інформації; самостійно й навіть з допомогою вони не в змозі засвоїти соціальний досвід у повному обсязі, який є доступним їхнім одноліткам з типовим розвитком (Каменщук Т.Д., 2018).

На підставі аналізу науково-теоретичних досліджень та навчальних програм визначено, що просторові знаки та символи використовуються з

навчальною та корекційно-розвитковою метою у практичній роботі з дітьми з різними ступенями інтелектуальних порушень. У вітчизняних працях зустрічаються такі види просторових знаків та символів, як вказівний жест та вітальні жести, предмети, іграшки, фотографії, предметні та сюжетні малюнки, геометричні фігури, піктограми, букви, цифри, слова, з поступовим збільшенням їх кількості на кожному етапі навчання. Переважаючого значення використанню просторових знаків та символів в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню надають білоруські та польські науковці (Лисовская Т., 2011).

Визначено, що незважаючи на виражений недорозвиток психічних процесів щодо показників хронологічного віку, психічна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню має поступальний динамічний характер. Встановлено, що під впливом системної корекційно-розвиткової роботи з використанням просторових знаків та символів відбуваються якісні структурні зміни в розвитку, що становлять основний базис в ефективній соціалізації цих дітей в навколишньому предметно-просторовому середовищі.

Навчання просторовим знакам та символам сприяє всебічному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, що, в свою чергу, зменшує їхню залежність від сторонньої допомоги

У віковий період з 8-ми до 10-ти років навчання дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню передбачає вивчення простіших за рівнем складності предметних і предметно-просторових знаків та символів, а також ознайомлення з окремими знаково-символічними засобами, засвоєння яких відповідає потенційним можливостям цих дітей. У віковий період з 10-ти до 12-ти років – поруч з простішими знаково-просторовими зображеннями вивчаються більш складніші знаково-просторові та знаково-символічні знаково-символічні засоби. Протягом кожного періоду навчання ці діти повинні навчитися впізнавати, розпізнавати, співвідносити та називати знаково-символічні засоби, а також вміти їх практично застосовувати.

В основі педагогічної технології покладено 4-ох рівневу модель, за якою навчання здійснюється в диференційованих напрямках на кожному з етапів (орієнтувально-мотиваційному, маніпулятивному або практично-діяльнісному, комунікативно-інтеграційному, діагностико-оцінювальному). Поетапне системне використання емоційно-стимулювальних, ситуативно-заохочувальних та спостережувально-орієнтувальних прийомів на I-му етапі сприяє формуванню базової психологічної готовності дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню до засвоєння просторової знаково-символічної системи знань. Завдяки використанню

практично-маніпулятивних, предметно-ігрових та дидактично-ігрових прийомів на II-му етапі у цих дітей формуються вміння розпізнавати, прикладати та знаходити за аналогією предметні та просторові зображення. Застосування мовних та ситуативно-комунікативних прийомів III-го етапу дозволяє сформувати в них вміння називати та описувати пропоновані знаково-символічні зображення. А також при використанні практично-ситуативних прийомів на IV-му етапі у цієї категорії дітей формуються вміння орієнтуватися у довкіллі за допомогою вивчених предметно-просторових зображень.

Успішність навчального процесу залежить від повноти та способу надання орієнтовної основи дій (системи умов і ознак, від яких залежить правильність виконання дій), а також від поетапного переходу від практичних дій з предметами, оперування образами, до дій у мовленні та свідомості. Специфіка формування розумових дій у дітей з інтелектуальними порушеннями полягає в сповільненості переходу від одного етапу на інший. Така дитина потребує більше часу для удосконалення практичної дії до такої міри, щоб її можна було перевести на рівень оперування образами. Нами також враховано те, що засвоєння понять дітьми з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню може бути недоступним, оскільки через вузькість інтелектуального простору втримується менша кількість дій.

Враховано, що організація розвиваючого навчання передбачає створення умов для оволодіння дітьми прийомами розумової діяльності. Це не лише забезпечує новий рівень засвоєння, але й дає змогу ефективно застосовувати знання у практичних ситуаціях, що сприятиме соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями.

Соціальна ситуація розвитку як специфічне ставлення дітей до соціальної та предметної дійсності, незалежно від вікового періоду їхнього розвитку, є визначальною, що обумовлює процес життєдіяльності. Внаслідок цього у дітей формуються нові риси особистості та розвиваються психічні новоутворення, що у свою чергу призводить до перебудови свідомості, до змін системи їхнього ставлення до довкілля, інших людей та до самих себе.

Змістом роботи передбачено реалізацію системного підходу у вивченні просторових знаків та символів, забезпечення наступності етапів їх вивчення та врахування їх рівнів складності, а також застосування спеціальних форм допомоги, методів, прийомів на кожному етапі. Таким чином, організоване навчання дозволяє підвищити самостійність та соціалізацію дітей з порушеннями розумового розвитку в предметно-просторовому середовищі.